DOCUMENT RESUME

ED 292 266 EC 202 048

AUTHOR Nagasaki, Tsutomu; And Others
TITLE A Study on the Language Intervention by Cognitive-Pragmatic Approach (II).
INSTITUTION Tokyo Gakugei Univ. (Japan). Research Inst. for the Education of Exceptional Children.
PUB DATE 87
NOTE 12p.
PUB TYPE Journal Articles (080) -- Reports - Evaluative/Feasibility (142)
LANGUAGE Japanese
JOURNAL CIT RIEEC Report; v36 p45-56 1987

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Cognitive Development; Communication Skills; *Educational Games; Foreign Countries; Instructional Effectiveness; *Intervention; *Language Acquisition; *Language Handicaps; Primary Education
IDENTIFIERS Japan

ABSTRACT

Three 5-year-old Japanese children with no meaningful words were the subjects of an intervention program. The subjects and therapists played the "shopping game" (in the first term) and the "riding car game" (in the second term) with rules within the subjects' cognitive ability and in a setting designed to facilitate communication with others. Subjects' responses in the games were assessed by checklists which evaluated cognitive level of student responses . Communication levels were assessed by the length of the "communication unit" and the frequency of functional communication acts. Results indicated that for the "shopping game," subjects' cognitive skills improved and number of responsive interactions increased over time; for the "riding car game," subjects' interactions were fewer than for the other game (possibly due to higher cognitive demands) but also improved over time in both cognitive level and number. (Author/DB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

ED292266

A STUDY ON THE LANGUAGE INTERVENTION BY COGNITIVE-PRAGMATIC APPROACH (II)

Tsutomu NAGASAKI, Kyoko IITAKA
The Research Institute for the Education of Exceptional Children
Tokyo Gakugei University

Kiyoko TAKEUCHI
Tokyo Gakugei University

Naoko MATSUI
Matsugaya Welfare Center

Tsuneaki IMAI
Kitayamabushi Welfare Center

ABSTRACT

The purpose of this study was to practice and discuss intervention programs for 3 five-year old children who had no meaningful words. The subjects and therapists played the "shopping game" (in the 1st term) and "riding car game" (in the 2nd term) whose rules were within subjects' cognitive levels and where it was easy for them to communicate with others. The activities of subjects in the games were assessed by the checklists which were consist of 4-5 cognitive levels in each items and therapists supported them to rise its level. The communication levels of three subjects were assessed by the length of "Communication Unit (CU)" and frequency of functional communication acts.

The results were as follows. In the "shopping game", subjects' cognitive activities got higher level and the responsive interactions increased in later session. But in the "riding car game", which was much higher level than their cognitive level because of its specific and time transitions, their interactions decreased compared in "shopping game". But in latter session, the activities level got high and responsive interaction increased.

Key words: language intervention cognitive-pragmatic approach shopping game

EC 202048

BEST COPY AVAILABLE

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Kietsu Fujiwara
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

特殊教育研究施設報告
1987, 36, 47-58

親の訓練：精神遅滞乳幼児への親による家庭指導についての検討

清水直治*

キーワード：親の訓練　行動分析　精神遅滞乳幼児　家庭指導

問題と目的

親は，意図するとしないとにかかわらず，自分の子供の発達や行動に多大な影響を及ぼすものであるが，近年ことに，親の養育行動を適切に変容させる訓練をとおして，精神遅滞や行動障害を示すその子供の発達を促進させ，行動を改善させようとする試みが増加してきた(e. g. O'Dell, 1974 ; Graziano, 1977)。この，親を障害を持つ自分の子供の直接の指導者として訓練・養成し，親による療育活動を展開させようとする療育形態は，精神遅滞乳幼児に対する早期教育の隆盛とも相まって，今日いっそう注目されるようになっている(e.g. Bluma, Shearer, Frohman, & Hillard, 1976 ; Hanson, 1977 ; Dmitriev, 1982)。

障害児の療育指導を進めていく際の，指導者（専門家）と親および子供との三者関係は，次の3つの形態に分類することができよう (Wolf & Herwig, 1986)。①子供中心アプローチ：指導者が子供を直接扱う。親は療育には全く関与しない，②消極的親アプローチ：指導者は子供を扱うとともに，親に療育についての助言や情報を提供する。このアプローチでは，指導者が療育活動の中心を占め，親と子供の相互交渉を促すことは特別には留意しない。③親中心アプローチ：親をとおしての子供の直接の指導を実施する。指導者は子供の療育には係わらず，親が子供を療育するために必要な援助技術を獲得するように親を訓練する。①～③の中で，これまで精神遅滞児の療育指導は，そのほとんどが①あるいは②の形態で行われてきたといえる。療育に関する親の役割は，それほど重要であるとは考えられていなかったのである。

親による療育指導の重要性が次第に認識され始め，親の訓練についての実証的研究がなされるようになったのは，1960年代中頃以降になってからである(e.g. Hawkins, Peterson, Scheweid, & Bijou, 1966)。しかしながら一口に親の訓練と言っても，現在に至るまで，その意味するところは一様ではない。親に，①どんな根拠で（理論的背景），②何を（内容），③いつ（時期），④どんな状況（場面）のもとで，⑤どんなやり方（方法）で訓練するのかという点をみても，多種多様である。

①については，精神分析やクライエント中心療法の考え方，行動理論などが採用されている。なかで，学習理論を基礎とする行動分析にもとづく親訓練の有効性は，数多くの研究で実証された (e. g. O'Dell, 1985)。

②の訓練内容については，カウンセリングによって親に養育上の助言や忠告を与えることを主とするもの，子供に対処する具体的な行動技法を習得させようとするもの，およびこの両者を組み合わせたものに分けられる。訓練の時期（③）としては，親による療育活動の実行に先立ってすべての訓練を完了させる場合と，親の実行と並行させながら訓練を施行する場合とがある。④の訓練状況とは，集団場面での訓練，親と指導者との1対1の個別訓練，およびこの両場面で訓練を行うものとに3区分できる。Kovitz (1976) や Christensen, Johnson, Phillips, & Glasgow (1980) によれば，行動原理の理解，子供に対する親の態度や評価などを指標に，個別訓練群と集団訓練群を比較したところ，両群には統計的な有意差は得られなかったという。しかし他方，親が獲得した技術を子供の問題行動に適用した結果，その行動の出現頻度の減少は，集団で訓練を受けた親の群の方が著しかったとの報告 (Pevsner, 1982)もある。⑤の訓練方法，すなわち子供に適用する具体的な援助技術を親に提示し習得させる方法は，実際はその多くが組み合わされて用

* 精神薄弱児教育研究部門

いられているものの，おおよそ3大別できる。1)講義：口頭あるいは冊子を使って，指導の要点や原理，問題行動への対処の仕方などに関して講義を行う。2)モデリング：指導者が子供を扱っている場面を，親に実際あるいはVTR記録を観察させる。3)直接指導：子供に対応している訓練中の親の行動に従って，指導者が親に即時のフィードバックを繰り返すことによって，親に適切な行動を直接形成させる。これら訓練方法の有効性を比較した研究を概観すると，3)の直接的な訓練と即時フィードバックを用いる方法が最も効果があり，親と子供の両者に望ましい行動変化が示されたが，これに比べると1)と2)の効果は限定的だった (e. g. Flanagan, Adams, Forehand, 1979)。

このように親訓練には様々な要因が関与するが，そのいずれの訓練プログラムを通してであるにせよ，親が獲得した援助技術は，多くが家庭において実行されている。それは家庭が子供にとって最も慣れ親しんだ場であり，自然な行動が出現しやすいためであろう。

本研究は，前述した親訓練に関する諸要因の中で，行動分析にもとづく個別的な直接指導をとおしての親訓練について，および親による家庭指導の効果について検討することを目的とする。

方　法

(1) 対象児　　指導開始時2歳11カ月の男児。自閉症との確定診断は受けていないが，自閉症的な行動特徴を示す－多動で絶えず動きまわる，名前を呼んでも振り向かない，視線が合わない，自己刺激行動（棒などで膝をたたく）がある。意味のある発話は「ママ（母）」のみであり，クレーン現象がみられた。生下時体重3200g。定頸3カ月，寝返り6カ月，はいはい8カ月，伝い歩き9カ月，独歩1歳1カ月で完了した。なお2歳7カ月以後，3回ほど熱性けいれんを起こし，現在も服薬中である。指導開始時の津守式発達検査の結果は，DQ43であった。家族は両親と兄（小学校1年）の4人。昭和62年1月現在，15カ月間指導を継続している。

(2) 親訓練　　次の3点について，母親との1対1場面での訓練を行った。母親の指導はすべて筆者が担当した。

① 指導原理の理解……子供の行動を直接変容させる基礎となっている行動分析の原理や行動変容の知識を分り易く解説した冊子や著書を準備し，親はそれらをもとに指導原理を学習する。母親の質問や回答に即して，筆者がそれに説明を加えた。

1) 「KBPAC (Knowledge of Behavioral Principles As Applied to Children)」：これはO'Dell, Tarler-Benlolo, & Flynn (1979) によって開発された，行動変容の知識を測定するための50項目からなる四肢択一式の質問紙である。この50の質問項目の中から25項目を選出して冊子を作成し，親に実施した。選ばれた25項目の質問内容は，強化子の選択，強化刺激の随伴，強化スケジュール，タイムアウト等々に関するものである。一定期間をおいて現在までに3回実施した。

2) 「親のためのポーテージプログラム指導技法」：もともとは，障害乳幼児の早期教育プログラムである「ポーテージ・プログラム」に参加している親に，行動分析の原理を指導するための教材である (Boyd & Bluma, 1977)。母親に家庭で読んでもらい，筆者が母親の質問に答えた。

② 日常行動の自己観察　　A（行動のきっかけ：先行事象）－B（子供の行動：行動）－C母親の対応：結果事象）の図式に従って，日常生活場面で自然に生起する子供の行動に対する母親の対応を，一定期間母親自身に観察記録させ，A－B－Cの関係を理解させる。

③ 援助技術の訓練　　強化刺激や罰刺激の随伴のさせ方，言語指示の出し方，教材の提示の仕方など，母親は自分の子供と対面した状態で，実地に援助技術の習得訓練を受ける。母親の子供への対応の仕方に関して，それを観察している筆者によって，即時のフィードバックが行われた。

(4) 指導プログラム　　母親が習得した援助技術の実行については，事前の子供の行動観察および母親の要望を取り入れて，以下の4領域において指導すべき指導目標（行動目標）を決定し，その各々について漸次導入していった。

(1) 学習の準備行動の形成　　当初本児は，自己刺激行動が著しく，注意の転導性が高かったので，まず学習のための準備行動の形成を目標とした。

a)名前を呼ぶと目を合わす，b)「じょうず」と言いながら手をたたくと，まねをして手をたたく，c)「ちょうだい」と言いながらちょうだいの身振りをすると，物を渡す，d)「すわって」とことばで指示すると，椅子に座る，について個別に課題分析によって獲得させ，次いでそれらを総合して学習態度を形成した（e)名前を呼ぶと目を合わす→「すわって」→「手はおひざ」→"ちょうだい"をさせて物を渡す→机上で学習課題を行う→「ちょうだい」（机上の事物を渡させる）→「じょうず」）。

(2) 学習課題　　学習の準備行動が形成できた後，机上での学習課題を導入した。

a)視覚弁別：色分類（赤，青，黄，緑），ペグさし（モンテッソーリ教具），型はめ（丸，三角，四角），b)目ー手協応：ビー玉入れ（スプーンにビー玉をのせ，小口のビンに入れる），チップ入れ（ビンのフタに開けたスリットにチップを入れる），なぐり描き，c)聴覚弁別：カスタネットと鈴とタイコの音の聞き分け。いずれの課題とも，課題分析によって順次達成させた。

③ 身辺自立技能の獲得　「独りで靴をはく」と「独りで手を洗う」について，課題分析によって指導を行った。

④ 要求伝達行動の促進　以下の語彙を，同時法（音声言語とサイン言語の同時提示）によるサイン言語で指導した。a)ジュース（両手掌を2回打ち合わす），b)だっこ(右手掌で胸を2回たたく)，c)おんぶ（握った左手で右胸を2回たたく），d)アイスクリーム（上方に向けた左手掌を，握った右手の小指側で2回たたく），e)ちょうだい（両手掌を上方に向け，右手を左手の上に重ねる）。

(4) 指導場所　母親は週に1回特殊教育研究施設に来所し，親訓練を受ける（1セッション40分程度）とともに，その週に家庭で実施した子供への指導の効果が，家庭での指導記録をもとに評価される。そして，それぞれの課題の達成状況に即して，次回の指導プログラムを作成して母親に渡す。母親はそのプログラムに従って，一週間家庭において子供の指導を行う，という過程が繰り返された。

結　果

(1) 母親の行動変容

昭和62年1月現在，合計40回の親訓練のセッションが実施された。この親訓練の結果，本児の母親は，行動分析の基本的な考え方はもとより，具体的な援助技術も良好に習得できた。教材提示や言語指示を出すタイミングが非常に的確になり，強化刺激の随伴も適切にできるようになったと言える。

訓練初期の，日常生活場面での本児への母親の対応の仕方を記録した「日常行動の記録」をみると，母親は本児の行動に頻繁に罰を随伴させていることが分かる。例えば，「靴を部屋に持ち込む(子供の行動)→しかる（母親の対応）」，「テーブルの上に乗る→しかる」，「紙を破る→"だめ"と言う」，「椅子を倒す→"だめ"としかる」，「機嫌が悪く泣く→"うるさい"としかる」などである。それに対して，本児が"ミニカーで遊ぶ"とか"すべり台で遊ぶ"など，適切な行動をしているときには，ほとんど独りで遊ばせたままにしておき，その行動の出現頻度を増加させるために，強化刺激を随伴させるという対応を，母親はしていなかった。

しかし，次第に，子供の不適切行動については，危険がない限り無視をし，適切な遊びが生起したら，それをほめたり一緒に遊ぶという強化刺激の随伴が，日常生活場面で的確に実行できるようになっていった。例えば，12セッション目の週の記録をみると，「テーブルの上で遊んだおもちゃを袋の中に全部かたづけた→"じょうず"と言って手をたたき頭をなでた」，「お風呂から出た後，"じょうず"をしていた→"じょうず"と言い，一緒に手をたたく」，「"バーマン"が始まると喜んで母親の所へ来る→"よかったね"と声をかける」，「電話の音で目を覚まし，ぐずって泣く→無視する」などである。

またKBPAC（行動変容についての知識）により，母親の行動分析に基づく指導原理の理解の程度を見ると，親訓練第7セッションでは，質問に対する正答は25問中12問と半数以下だったものが，第21セッションでは20問に，第40セッションでは23問に正答できており，行動分析の基本的な考え方をほぼ習得できたと言ってよい。親訓練開始直後の母親の回答では，子供の問題行動への対処についての設問のあくに，「～してはいけない理由を説明する」，「～したら～してあげると約束する」，「～しないように感情を込めて叱りつける」などの選択肢を選んでおり，子供に"言い聞かせる"ことでその不適切行動を制止・低減させようとする養育行動が優位だった。

さらに原則として週1回の頻度で行われた実地の親訓練の経過をみても，母親は次第に，自分の子供の実際の問題行動に，行動分析の原理を的確に適用できるようになっていったことが分かる。冗長で説明的だった本児への言語指示は，簡単なことばで短かくしかも適当な声量で与えられるようになり，その提示のタイミングも改善された。

(2) 指導経過と効果の評価

親訓練をとおして母親が習得した援助技術は，その家庭において実行されたわけであるが，1週間ごとの指導プログラムをもとにしたこの家庭指導によって，子供の側にも行動の形成や変容が観察できた。全体的な傾向としては，本児の母親への注目と接近行動が，指導開始以前に比べて増加している。棒状の物で膝をたたくという自己刺激行動への固執も少なくなってきた。

家庭における毎日の指導の結果は，母親によって逐一記録された。この記録をもとに，以下にそれぞれの課題の指導効果の評価をみてみよう。図1は子供の指導プロ

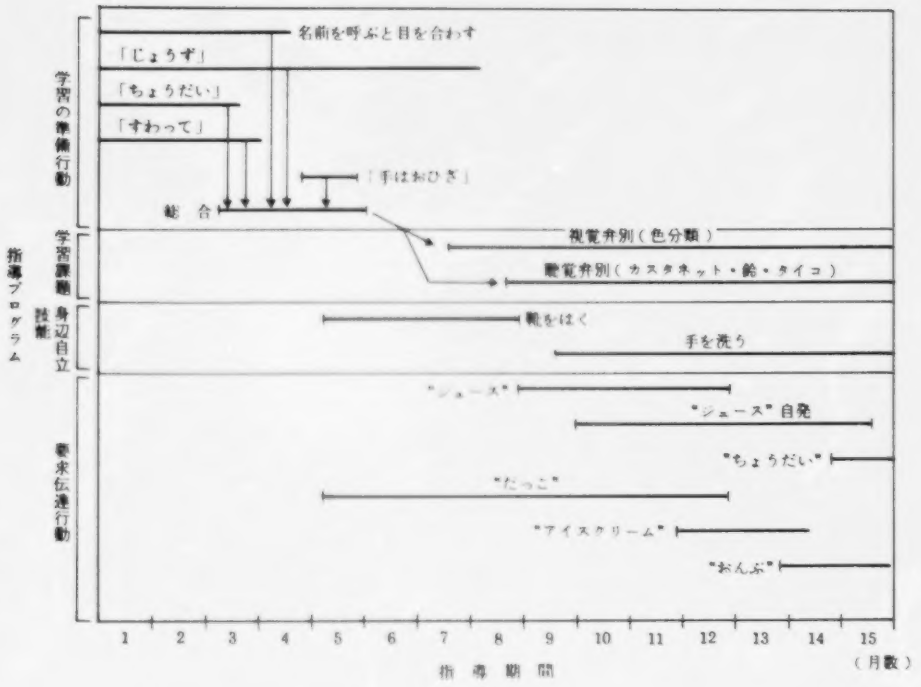

図1　指導プログラムの指導経過
注）┣━━は，その期間内に，指導が完了したことを示し，
　　┣━　は，指導を継続中であることを示す。
　　┣→は，個々の習得課題が統合されていった方向である。

グラムの昭和62年1月現在の指導経過を示す。「名前を呼ぶと目を合わす」，「"ちょうだい"といいながらちょうだいの身振りをすると，物を渡す」などの，「学習態度の形成」に関する個別の課題は，「"じょうず"といいながら手をたたくと，まねをして手をたたく」を除いて，指導開始後，4カ月足らずで達成され（この課題は，指導開始後7カ月ほどで基準達成），統合課題へと移行できた。その後2カ月余りの間に，先の個別課題も比較的容易に結合され，次第に，机上で実施する学習課題に重点を置いていった。

机上で行う学習課題については，導入当初は，椅子に座っている時間を漸次長くしていくという意図もあって，椅子に座った状態で，本児の好きな"ミニカー遊び"や"型はめ遊び"などを行い，指導開始後7カ月目以降，順次，色分類や聴覚弁別の課題を指導していった。

身辺自立の領域の課題として，母親の要望も考慮して選ばれた「独りで靴をはく」と「独りで手を洗う」について，前者は指導開始後5カ月目から導入し，4カ月間足らずで指導を完了した。この課題を達成後，後者の課題の指導を始めたが，この「独りで手を洗う」については，課題分析の下位目標は達成しているものの，最終の達成基準には到達できておらず，現在も指導を継続中である。

同時法によるサイン言語指導に用いたサイン語彙は，本児がすでに持っている行動レパートリーに含まれる行動，あるいは写像性や手指運動の容易さなどを基礎に，筆者が考案したものである。「ジュース」，「だっこ」については，すでに現在要求行動として定着しており，日常の生活場面の中で，文脈に沿って適切に自発使用することが頻繁にみられる。上記以外のサイン言語は，本児が要求することが少なくなってしまったという理由で，いずれも2カ月間ほどの指導の後，指導を中断した。

次に，それぞれの指導領域における指導の経過を概述する。

1.　学習態度の形成

各行動目標は次のように課題分析された。

（行動目標）「M君」と名前を呼ぶと目を合わす。
（課題分析）

1. 抱っこして向き合い，「M君」と名前を呼ぶと目を合わす。
2. 2m以内離れて前方から，（以下同じ）
3. 2m以内離れて後方から，（以下同じ）
4. 5m位離れて前方から，（以下同じ）
5. 5m位離れて後方から，（以下同じ）
6. 自由に遊んでいるときに，（以下同じ）

達成基準は各ステップとも，連続5回，目を合わすこととした。本児が目を合わせてこないときには，顔を持って向けさせたり，母親が自分の目の近くに本児の好きな物を示すなどのプロンプトを行った。そのプロンプトは，少しずつフェイドアウトしていった。また，物的強化刺激の随伴回数も，1ステップの中で，目を合わせるたびに毎回提示から，2回に1回，3回に1回，5回に1回へと漸減させていき，ついにはほめことばだけとした。

（行動目標）“じょうず”と言いながら手をたたくと，まねをして手をたたく。
（課題分析）

1. “じょうず”と言いながら手をたたき，手首を持ってたたかせれば手をたたく。
2. （同），ひじを持ってたたかせれば手をたたく。
3. （同），両腕を押してやれば手をたたく。
4. “じょうず”と言いながら手をたたくと，まねをして手をたたく。

達成基準は，連続5試行まねをして手をたたくこと。

（行動目標）“ちょうだい”といいながらその身振りをすると，物を渡す。
（課題分析）

1. “ちょうだい”といいながらその身振りをし，手首を持って渡させれば，物を渡す。
2. （同），ひじを持って渡させれば，物を渡す。
3. （同），ひじを押してやれば，物を渡す。
4. 援助なし

各ステップとも達成基準は，連続5回物を渡すこと。

（行動目標）“すわって”と言うと椅子に座る。
（課題分析）

1. “すわって”といい，身体を導いて座らせてやれば，椅子に座る。
2. （同），身体を椅子の方に向けて押してやれば，椅子に座る。
3. （同），身体を椅子の方に向けてやれば，椅子に座る。
4. （同），椅子を指させば，椅子に座る。

達成基準は，各ステップとも連続5回椅子に座ること。

以上の課題分析による指導の結果を図2に示す。「“じょうず”と言いながら手をたたくと，まねをして手をたたく」以外の課題は，指導開始後4カ月以内にすべて形成された。しかしながら，この図をみても分かるように，各課題ともそれぞれの下位目標の達成基準を順次達成してはいくものの，その行動を確実に形成させるためには，援助の程度が高い前のステップに再度戻って指導を繰り返す必要があった。

2. 学習課題の習得

学習の準備行動が確立し，母親と対面した状態で，椅子に座って，机上で数分間以上連続して遊べるようになった時点で，学習課題の指導を始めた。

色分類については，いまも指導を継続中である。この課題の指導は，まず1.赤・青・黄の3色のコップを準備し，そのうちの2色ずつの対をつくり，その中に同色のペグを2個ずつ入れさせることから始め，2.上記3色のコップに，同色のペグを2個ずつ入れさせる。3.緑を加え，それと先の3色のうちの1色との対をつくり，2個ずつ同色のペグをその中に入れさせる，4.緑を含む3色のコップに，同色のペグを2個ずつ入れさせる，5.上記4色のコップに，2個ずつ同色のペグを入れさせる，というように順次4色の色分類へと展開していった。この課題を導入後，28週目には4色の分類がほぼできるようになった。

図3は聴覚弁別に関する課題についての結果である。導入当初は，1.母親がカスタネットをたたくのをみて，まねをしてカスタネットをたたく，という動作模倣の指導から始めた。本児はこの動作模倣を，指導開始後9週目までに習得した。さらに，その後の4週間で，2.母親がカスタネットと鈴のどちらかで音を出すのをみて，まねをして同じ楽器で音を出す，ことができた。このステップ以降は，対面して椅子に座った母親と本児の間についたてを置き，本児から母親の側の楽器がみえないようにして，3.カスタネットと鈴のどちらかの音を聞かせるだけで，母親と同じ楽器をならす指導を行った。その後，4.タイコと鈴，5.タイコト鈴とカスタネットの聴覚弁別へと指導を進めているが，現在ではタイコと鈴の弁別に関しては，70～80%の正答率が示されている。

これ以外の学習課題についても，実地の親訓練の際の，本児の反応を観察すると，良好に獲得されつつある。

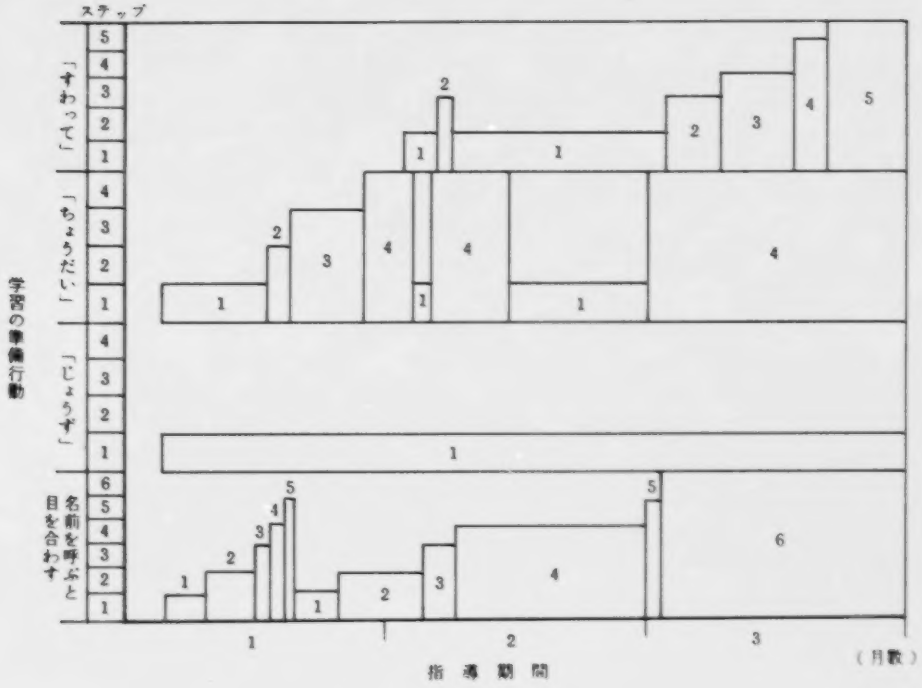

図2　学習の準備行動の形成過程

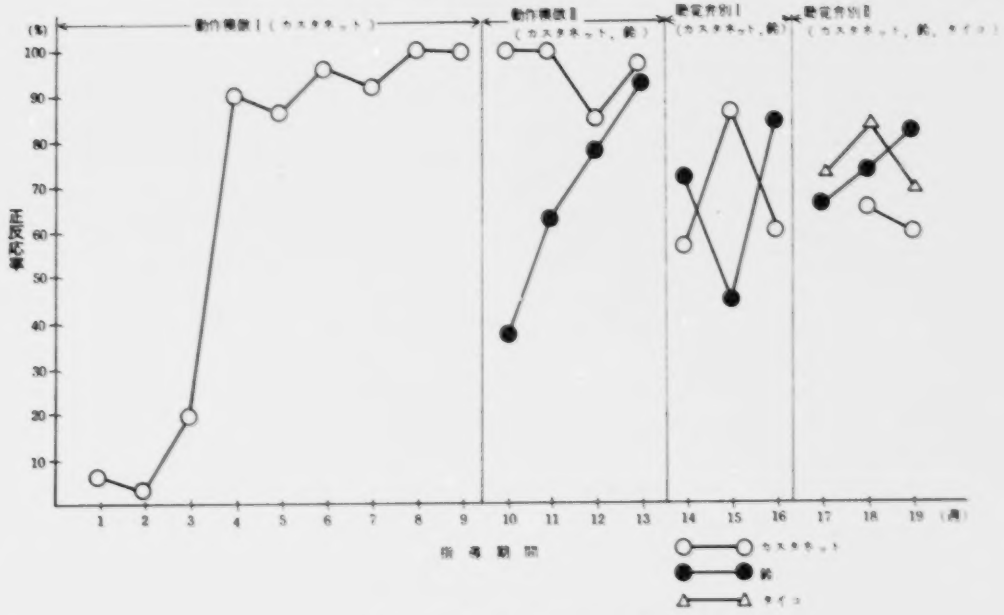

図3　聴覚弁別課題の指導経過

3. 身辺自立技能の獲得

「独りで靴をはく」課題は，5つのステップからなる課題分析（1.手を添えて，つま先を入れ，かかとを入れ，リングを引きあげれば靴をはく，2.つま先を入れ，かかとまで入れてやれば，自分でリングを引き上げて靴をはく，3.つま先を入れてやれば，自分でかかとを入れて，リングを引き上げて靴をはく。4.つま先を持ってやれば，自分でつま先を入れ，かかとを入れて，リングを引き上げて靴をはく，5.援助なしで，独りで靴をはく）によって，13週間ほどで完了し，現在では生活の中で完全に定着している。

「独りで手を洗う」については，本児のひじを持って手をこすらせるという援助を用いて，指導を継続中である。

4. 要求伝達行動の促進

サイン言語の指導は，本児が「ジュース」や「だっこ」などを要求して，その事物あるいは母親へと接近してきた機会をとらえて実施した（個発性指導法：Hart & Risley, 1975, 1982）。さらに，サイン言語の自発使用を促すために，本児が母親に「ジュース」などを要求してきたら，本児の顔に注目して反応生起を待つ（2～3秒）ように教示した（時間遅延法：Hall, Marshall, & Spradlin, 1979）。その結果，「ジュース」は約5カ月で，「だっこ」も5カ月以内に獲得し，この両者は，日常場面へと般化した。「ジュース」については，過剰般化がみられ，一時期は要求のすべてを「ジュース」のサインで表出するようになってしまった。そのため「ジュース」以外の食べ物を要求するときには，「ちょうだい」のサイン言語を使うように指導したところ，「ジュース」のサインと「ちょうだい」のサインの使用が，その要求に応じて分化していった。図4に，「ジュース」サインの自発使用の促進，および「ちょうだい」サインとの分化使用についての指導経過を示す。

考　察

(1) 指導者としての親と家庭指導

乳幼児期の子供たちはとくに，その大部分の生活を母親とともに家庭で過ごすことを考えれば，最も慣れ親しんだ家庭で，最も子供を熟知した母親による療育指導を展開することは，最も自然であり，子供の広範な行動を自発させ，それに個別に対応できるための，有効な方法であると言える。家庭指導によればまた，家族の協力も得られ，子供が習得した行動の強化・維持も促進され，療育に要する経費も少なくてすむという利点がある。

しかしながら実際的には，親訓練が成功裡に実行され，子供の行動変容が的確に導かれるためには，様々な要因

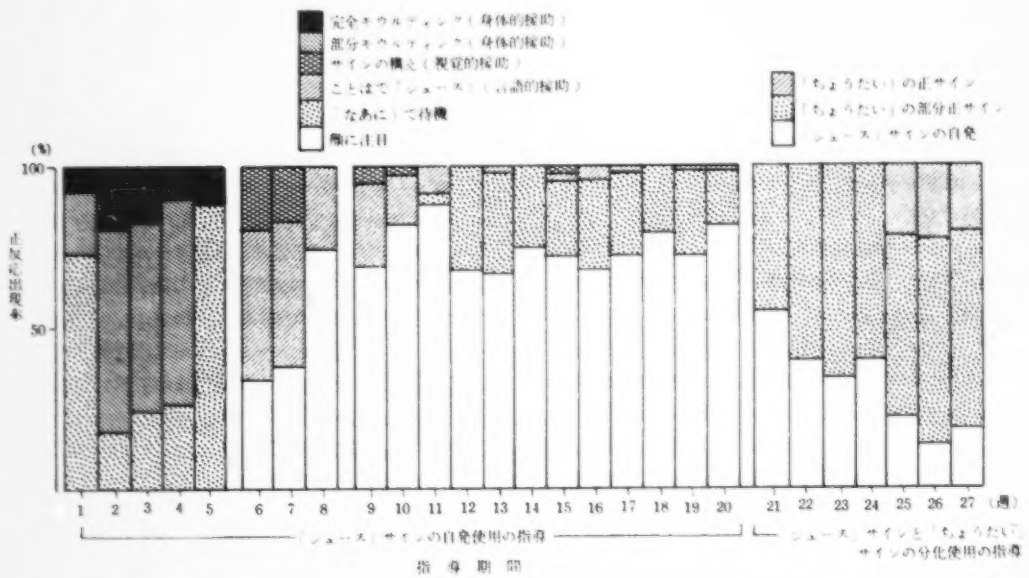

図4　サイン言語（「ジュース」，「ちょうだい」）の指導経過

が適切に統合される必要がある。親，子供，訓練，そして家族などに関連する諸要因が，親訓練や親による指導の効果に相互に影響を及ぼし合っているのである。本研究での母親の場合に，自分の子供に新たな適切行動を形成することができたのは，母親が子供の療育に対して関心が強く親訓練への参加動機づけが高かったこと，子供の問題行動が比較的限定されていたこと，行動分析に基づく指導原理が母親に受入れられたこと，そして家庭での指導が円滑に進められる状況が得られたなどの条件が整っていたためであろう。親訓練は，子供への援助技術を親にただ指導すればよいというわけではなく，関連する諸要因をつねに考慮しながら，進めていかなければならない。

親の援助技術の習得やその実行に影響を与える要因として，親の性格，知的能力，教育水準，社会経済的地位，不安，ストレス，抑うつ，子供の見方や教育についての考え方などがあげられよう。本来は，こうした親の要因と，扱う子供の要因とを詳細に検討し，親訓練の方法や内容は決定される必要があるが，現状では，それに関する研究はほとんど報告されていない。ただ親の教育水準や，社会経済的地位は，養育行動の適切さには直接影響を与えないことが指摘されている (Wahler, 1980)。

親の要因は，習得技術の実行に際してとくにその影響が現われる。親にとっては，自分の働きかけに応じて子供の行動変化がもたらされることが最大の強化となるが，親の実行の頻度が低い場合には，親が興味を示す活動を取り入れたり，親に指導課題を選ばせたり，あるいは親の実行それ自体を，指導者が強化することも必要となる。しかし他方，子供の行動の形成や変容の必要性を親に強調しすぎることは，親の不安を増大させ，訓練プログラムからの離脱を引き起こすおそれもあり，慎重に配慮されなければならない。

(2) 親訓練の方略

本研究では，行動分析にもとづく親訓練を実施した。従来の他の理論的基礎による親訓練は，ほとんどの場合訓練の目標が不明瞭であり，親に指導しようとする援助技術も明白ではなく，従って親がその訓練プログラムの参加へと動機づけられにくいという難点があった。

行動分析による親と指導者との1対1の親訓練では，1)観察可能でかつ測定可能な行動に関して，それに先行する刺激と反応との関係で客観的に定義し，2)行動の形成・変容は体系的な記録によって確認される。そして，3)援助技術として行動分析の原理を習得させ，次の手続きに従って，子供の指導を実行する — ①行動の用語によって到達可能な指導目標を設定する，②行動分析の原理を応用し，子供の目標達成を援助する，③体系的な記録をとおして指導目標の達成度をモニターする，④達成された目標の般化・維持を促す。

こうして，親訓練の目標や援助技術を明確に規定し，しかも目標の達成度や技術の習得度あるいは子供の行動変化を，記録情報をとおして逐一確認しながら，親訓練や子供の療育活動を展開していくことによって，親が不必要な不安やストレスを感じたり，自信を喪失させることなどを防止することができよう。それは引いては，親と子供の相互関係や養育行動の全般的な改善へと繋がるものである。

親訓練の最終目標は，親に援助技術を訓練し，それを子供に単純に適用させることのみにあるのではない。それは，次第に親自身に，自分の子供に適用する指導プログラムの作成からその実行・評価に至るまで，自律的に行えるようにすることであり，さらには，独自な特徴をもつその子供にとって，いかに最適な養育環境が常時設定できる親とするかということである。いたずらに援助の技術論のみに終始すべきではないということは言うまでもない。

(3) 指導プログラム

親が援助技術をどんなに確実に習得したとしても，それを適用しようとする子供に設定された指導目標が不適切な場合には，子供の行動変化は期待できない。指導目標が非現実的なものにならないように，事前の行動観察や発達評価の情報を参考に，それは選定される必要がある。また同時に，指導プログラムの将来への発展についても，指導初期の段階から考慮しておくべきであろう。

本研究において，当初「学習の準備行動」として，「名前を呼ぶと目を合わす」，「"すわって"というと座る」などの課題を導入したのは，直接的には以後の視覚弁別や聴覚弁別などの学習課題へと発展させるためであった。また最初に，サイン言語による要求伝達行動を指導しようとしたのは，本児に何らかのコミュニケーション手段を獲得させることで，相対的に問題行動の出現頻度を減少させるとともに，母親への注目行動を増加させようとしたためである。

母親による家庭指導のプログラムにおいては，またとくに，指導目標を選定する際に，母親とよく話し合い，その意見や要望に充分に耳を傾けることが大事である。時として，母親の希望は，現実の子供の発達水準に即していないこともあるが，その場合には，客観的な事実をもとにそのことを母親に理解させるべきである。

指導プログラムを構成するときに，最も重要なことは，やはり子供の発達実態を多角的に評価し，そのアセスメント情報をもとに，指導目標や指導内容を決定し，指導計画を作成することであろう（清水，1981）。

(4) 家族への対応

家庭指導の基盤となるのは，健全に運営されている家庭である。本研究の対象となった家庭は，本児と両親および兄1人の核家族であった。母親はもとより，父親も兄も本児を十分に受け入れており，母親による指導の援助者として，しばしば協力してくれた。家庭指導のためには，適切な家庭環境であったといえよう。

しかしながら，障害を持つ子供のいる家庭が，必ずしもすべてその子供の療育にとって，適切な場所として機能しているとは限らない。例えば，親自身が子供の障害について，現実的に受容できていなかったり，家族が障害を持つ子供に適応できないでいるときなどには，家庭指導を円滑に実施することが困難となる。このような場合には，子供の障害の事実を親に説明し理解させたり，父親やきょうだい，他の家族のプログラムへの積極的な参加を要請したりすることによって，障害を持つ子供の療育指導に家族全員が係われるように対応することが求められる。また，親の不安や抑うつ感情とか結婚生活の満足度なども，障害を持つ子供の見方や養育行動に影響を及ぼすが，既存の障害乳幼児のための早期教育プログラムの中には，親や家族に起こっている問題を処理するための手続きが準備されているプログラム (Bluma, Shearer, Frohman, & Hillard, 1976) もある。

いずれにしても，療育指導を母親だけにまかせ過ぎず，家族全員で障害がある子供を養育していこうとする基本的な姿勢を持ち続けていくことが重要である，と考える。

引用文献

Bluma, S.M., Shearer, M.S., Frohman, A.H., & Hillard, J. 1976 Portage Guide to Early Education (revised edition). Cooperative Educational Service Agency 12, Portage, Wisconsin.

Boyd, R.D., & Bluma, S.M. 1977 Parent readings: Portage parent program. Cooperative Educational Service Agency 12, Portage, Wisconsin.

Christensen, A., Johnson, S., Phillips, S., & Glasgow, R.E. 1980 Cost effectiveness in behavioral family therapy. Behavior Therapy, 11, 208-226.

Dmitriev, V. 1982 Time to begin. Caring, Inc., Washington.

Flanagan, S., Adams, H.E., Forehand, R. 1979 A comparison of four instructional techniques for teaching parents the use of time out. Behavior Therapy, 10, 94-102.

Graziano, A.M. 1977 Parents as behavior therapists. In M. Hersen, R.M. Eisler, & P.M. Miller (Eds.), Progress in behavior modification. Vol. 4, pp. 251-298, Academic Press, New York.

Halle, J.W., Marshall, A.M., & Spradlin, J.E. 1979 Time delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. Journal of Applied Behavior Analysis, 12, 431-439.

Hanson, M.J. 1977 Teaching young Down's syndrome infant: A guide for parents. University Park Press, Baltimore.

Hart, B., & Risley, T.R. 1975 Incidental teaching of language in the preschool. Journal of Applied Behavior Analysis, 8, 411-420.

Hart, B., & Risley, T.R. 1982 How to use incidental teaching for elaborating language. Lawrence, K.S.: H & H Enterprise

Hawkins, R.P., Peterson, R.F., Schweid, E., & Bijou, S.W., 1966 Behavior therapy in the home: Amerioration of problem parent-child relations with the parent in a therapeutic role. Journal of Experimental Child Psychology, 4, 99-107.

Kovitz, K.E. 1976 Comparing group and individual methods for training parents in child management techniques. In E.J. Mash, L.C. Handy, & L.A. Hamerlynck (Eds.), Behavior modification approaches to parenting. pp. 124-140, Brummer/Mazel, New York.

O'Dell, S.L. 1974 Training parents in behavior modification: A review. Psychological Bulletin, 81, 418-433.

O'Dell, S.L. 1985 Progress in parent training. In M. Hersen, R.M. Eisler, & P.M. Miller (Eds.), Progress in behavior modification. Vol. 19, pp. 57-108, Academic Press, New York.

O'Dell, S., Tarler-Benlolo, L., & Flynn, J.M. 1979 An instrument to measure knowledge of behavioral principles as an applied to children. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 10, 29-34.

Pevsner, R. 1982 Group parent training versus individual family therapy: An outcome study. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 11, 119-122.

清水直治 1981 障害乳幼児の発達アセスメント 精神薄弱児研究, 273 (5), 56-63.

Wahler, R.G. 1980 The insular mother: Her problems in parent-child treatment. Journal of Applied Behavior Analysis, 13, 207-219.

Wolf, B. & Herwig, J. 1986 The head start home visitor handbook: Building a home-based program. Cooperative Educational Service Agency 5, Portage, Wisconsin.